

Marotzki, Winfried

## **Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons**

*Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 331-346*



Quellenangabe/ Reference:

Marotzki, Winfried: Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 3, S. 331-346  
- URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144827 - DOI: 10.25656/01:14482

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144827>

<https://doi.org/10.25656/01:14482>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 3 – Mai 1988

## I. Thema: Der Lernbegriff in der Philosophie

- |   |   |
|---|---|
| DIETRICH BENNER/<br>JÜRGEN OELKERS/<br>JÖRG RUHLOFF | Lernen: Nicht nur ein psychologisches Thema – Zur<br>Einleitung in den Thementeil 295                                       |
| FRIEDHELM BRÜGGEN                                   | Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Über Kontinuität<br>und Diskontinuität im Lernprozeß 299                                 |
| LUTZ KOCH   | Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Ler-<br>nens 315   |
| WINFRIED MAROTZKI                                   | Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypo-<br>these – Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel<br>GREGORY BATESONS 331 |

## II. Diskussion

- |                  |   |
|------------------|---|
| PAUL RÖHRIG      | Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachse-<br>nenbildung und sein Verlust 347  |
| HEINZ BUDE       | Beratung als trivialisierte Therapie. Über eine Form<br>„angewandter Aufklärung“ im Angestelltenverhält-<br>nis 369                           |
| WALTER HORNSTEIN | Sozialwissenschaftliche Gegenwartsdiagnose und<br>Pädagogik. Zum Gespräch zwischen Modernisie-<br>rungsdebatte und Erziehungswissenschaft 381 |

## III. Rezensionen

- |                |  |
|----------------|--|
| RUDOLF LASSAHN | DIETRICH BENNER: Die Pädagogik Herbarts. Eine<br>problemgeschichtliche Einführung in die Systematik<br>neuzeitlicher Pädagogik 399 |
|----------------|--|

RUDOLF LASSAHN	JOHANN FRIEDRICH HERBART: Systematische Pädagogik 399
RUDOLF LASSAHN:	GERHARD MÜSSENER: J. F. Herbarts „Pädagogik der Mitte“. Sieben Analysen zu Inhalt und Form 399
HELMUT HEILAND	FRIEDRICH FRÖBEL: Ausgewählte Schriften. Fünfter Band: Briefe und Dokumente über Keilhau. Erster Versuch der Sphärischen Erziehung 405
KÄTE MEYER-DRAWE	WILFRIED PLÖGER: Phänomenologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik 409
HELMUT HEID	GERHARD ZECHA: Für und Wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft 412

#### IV. Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1987 417

Pädagogische Neuerscheinungen 441

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

# Contents

## I. Topic: Concepts of Philosophical Learning

- |   |  |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/<br>JÜRGEN OELKERS/<br>JÖRG RUHLOFF | Introductory Remarks 295   |
| FRIEDHELM BRÜGGEN                                   | Learning – Experience – Education, or: On Continuity and Discontinuity in the Process of Learning 299                                    |
| LUTZ KOCH   | Reflections on the Concept and the Logic of Learning 315   |
| WINFRIED MAROTZKI                                   | Some Remarks Concerning the Connection Between Process of Learning and Supposition of Subjectivity at the Example of GREGORY BATESON 331 |

## II. Discussion

- |                  |   |
|------------------|---|
| PAUL RÖHRIG      | On the History and the Loss of the Educational Ideal in Adult Education 347 |
| HEINZ BUDE       | Counselling as Trivialized Psychotherapy 369                                |
| WALTER HORNSTEIN | Pedagogics and Sociological Diagnosis of Modern Society 381                 |

## III. Book Reviews 399

## IV. Documentation

Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1987 417

New Books 441

Format Requirements of Manuscripts to be Submitted for Publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

# Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese

*Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel GREGORY BATESONS*

## *Zusammenfassung*

Es geht in dem vorliegenden Beitrag darum, den lerntheoretischen Ansatz GREGORY BATESONS in zweifacher Hinsicht zu rekonstruieren und zu diskutieren. Zum einen wird ein Vorschlag unterbreitet, die diesem lerntheoretischen Ansatz zugrunde liegende Subjekthypothese zu bestimmen. Zum anderen werden die möglichen Korrekturleistungen andiskutiert, die mit diesem Ansatz sowohl für traditionelle Lerntheorien als auch für systematische erziehungswissenschaftliche Theoriebildung gegeben wären.

Es gibt sicherlich hinreichend viele Gründe, die Frage menschlichen Lernens in das Zentrum pädagogischen Nachdenkens, ja sogar in das Zentrum einer systematischen Erziehungswissenschaft zu stellen. Mir geht es in diesem Beitrag um eine mögliche Fassung des Lernbegriffs. Ich möchte nämlich prüfen, inwiefern für pädagogisches Denken und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung die Überlegungen hilfreich sein können, die GREGORY BATESON in verschiedenen Arbeiten angestellt hat, die 1981 unter dem Titel „*Ökologie des Geistes*“ im deutschen Sprachraum veröffentlicht wurden. Dabei verfolge ich eine bestimmte Perspektive. Ich gehe von dem wissenschaftstheoretischen Sachverhalt aus, daß jede Theorie bzw. jedes Forschungsprogramm implizit oder explizit mit einer Subjekthypothese arbeitet, d. h. mit Annahmen über den zugrunde liegenden Subjektbegriff oder traditionell formuliert: über das zugrunde liegende Menschenbild, das etwas über die prinzipielle Stellung bzw. Haltung des Menschen zur Welt (Weltbezug) aussagt. Mit der (unbewußten bzw. bewußten) Wahl einer Subjekthypothese sind jeweils bestimmte Entscheidungen vorgegeben, andere ausgeschlossen. In der Regel wird mit einer solchen Wahl über den Objektbereich einer Theorie entschieden wie auch über die Zugangsweisen zu diesem. Subjekthypothesen steuern somit Fragestellungen, generieren Beschreibungs- und Erklärungsmodelle, modellieren Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren und geben den Rahmen für die Interpretation der Befunde. Solche Subjekthypothesen bleiben innerhalb des Theoriezusammenhanges, den sie konstituieren, fast immer der Prüfung entzogen.

Da es in der vorliegenden Arbeit um den Lernbegriff GREGORY BATESONS gehen soll, also um eine bestimmte Lerntheorie, mag es hilfreich sein, den Gedanken der Subjekthypothese an zwei traditionellen Paradigmata kurz zu illustrieren. Zu dem *empiristischen lerntheoretischen Paradigma* rechne ich, BOWER und HILGARD (1983/1984) folgend: THORNDIKES Lehre von den Verbindungen, PAWLOWS klassische Konditionierungslehre, GUTHRIES Lehre von der Konditionierung durch Kontiguität, HULLS systematische Verhaltenstheorie, SKINNERS Ansatz der operanten Konditionierung sowie die Stimulus-Auswahl-Theorie nach ESTES. Die diesem Paradigma zugrunde liegende Subjekthypothese kann über die philosophische

Tradition von THOMAS HOBBS, JOHN LOCKE, DAVID HUME, JAMES und JOHN STUART MILL<sup>1</sup> expliziert werden. Ich kann dies hier nicht ausführlich entwickeln, begnüge mich von daher mit der kursorischen Angabe, daß die Merkmale des Sensualismus, des Reduktionismus, des Assoziationismus wie auch des Mechanismus, die in den genannten lerntheoretischen Richtungen eine grundlegende Funktion haben, in dieser philosophischen Tradition ihre Begründung finden. Sie führen zu einem technologischen, passiv-reaktiven, biologistischen bzw. physikalistischen Menschenbild, in dessen Zentrum Reiz-Reaktionsmatrix und Dressur (über positive und negative Verstärker) stehen.

Bezeichnenderweise haben die Vertreter dieses Paradigmas das Studium der Lernprozesse als Experimentalpsychologen, die teilweise mit Tierversuchen gearbeitet haben, betrieben. Die Resultate wurden dann auf den Menschen übertragen, wobei sich ein Bewußtsein des Transferproblems in einigen Fällen sicherlich ausgebildet hat, oftmals aber (z.B. bei SKINNER) eine sehr untergeordnete Rolle spielte. Das Subjekt erscheint als prinzipiell beherrschbar und kontrollierbar (wie dies wohl am deutlichsten im behavioristischen Theorieprogramm studierbar ist).

Neben das auch gegenwärtig für weite Bereiche geltende empiristische lerntheoretische Paradigma ist seit einiger Zeit das *rationalistische lerntheoretische Paradigma* getreten<sup>2</sup>. Hierzu rechne ich, wiederum dem Vorschlag BOWER/HILGARDS folgend, die Gestalttheorie KÖHLERS, die Feldtheorie LEWINS, einzelne Bereiche aus TOLMANS Theorie des Zeichenlernens, das Gebiet der kognitiven Psychologie sowie Ansätze der Informationsverarbeitungstheorie (einschließlich der Forschungen zur künstlichen Intelligenz und kognitiven Simulation).

Die diesem Paradigma zugrunde liegende Subjekthypothese kann über die philosophische Traditionslinie DESCARTES, LEIBNITZ und KANT expliziert werden. DESCARTES ist deshalb als Ausgangspunkt zu nennen, weil er mit seiner strikten Trennung von *res cogitans* und *res extensa* den Weg freigelegt hat, die strukturierenden Prinzipien der Erfahrungsverarbeitung im weitesten Sinne als unabhängig von der Erfahrung zu studieren. Hinzu kommt, daß DESCARTES Zweifel von der Überzeugung beherrscht ist, daß die Welt mit mathematischer Präzision auf deduktivem Wege zu rekonstruieren sei. Bekanntlich ist sein Ziel für die Philosophie, im Sinne einer Universalmathematik alles über Deduktion aus einfachsten Grundbegriffen abzuleiten. Von ihm stammen die klassischen Gütekriterien eines am mathematischen Vorbild orientierten Wissens, nämlich: *clare et distincte* müsse das Wissen entfaltet werden. LEIBNIZ ist deshalb zu nennen, weil seine Theorie der Monaden (als diskrete Elemente) die Theorie der Mathematisierbarkeit und Logifizierbarkeit von Welt einen Schritt weitergebracht hat. KANT hat zwar auf der Erfahrung als unverzichtbarer Grundlage bestanden, aber auch darauf hingewiesen, daß daraus nicht folge, daß alle Erkenntnis der Erfahrung entspringe. Erfahrung bestehe sozusagen aus von außen kommenden Eindrücken und aus dem, was wir selbst hinzufügen würden. Es gebe etwas, was wir vor aller Erfahrung besitzen würden. Insofern begründet sich der transzendente Ansatz KANTS, die Arbeitsweise des menschlichen Denkkapparates, um es einmal technisch auszudrücken, *a priori* zu analysieren. Der Rahmen gedanklicher Aktivität, das bleibt die KANTSche Pointe, sei aus der Erfahrung nicht ableitbar.

Die zugrunde liegende Subjekthypothese ist durch die Formel, der Mensch sei ein informations- bzw. symbolverarbeitendes System, bezeichnet. Der Mensch wird in den angegebenen lerntheoretischen Schulen als ein am Ideal der Mathematisierbarkeit und Logifizierbarkeit von Welt ausgerichteter „Problemlöser“ gesehen. Das lernende Subjekt wird zum rationalistischen System, das nach kybernetischen

Gesetzmäßigkeiten relational als Funktionsstelle gedacht wird und als solche simuliert werden soll.

Beide Paradigmata sind von der Pädagogik rezipiert und durch eigene Forschungen etwa im Bereich der Pädagogischen Psychologie auch erweitert und bereichert worden. Es ist hier nicht der Ort zu diskutieren, zu welchen Konsequenzen die den Paradigmata zugrunde liegenden Annahmen sowohl in pädagogischer Praxis als auch in der Hinsicht systematischer Erziehungswissenschaft führen. Meine Absicht war lediglich, einleitend den wissenschaftstheoretischen Sachverhalt zu illustrieren, demzufolge jede Theorie mit einer Subjekthypothese arbeitet. Im folgenden möchte ich zum einen die lerntheoretischen Überlegungen GREGORY BATESONS vorstellen, die gelegentlich in pädagogischen Diskussionszusammenhängen partiell rezipiert worden sind (vgl. z. B. PORTELE 1985), und zum anderen seine Subjekthypothese herausarbeiten. Ich verfolge damit die Absicht, seine Lerntheorie, eben weil er mit einer bestimmten Subjekthypothese arbeitet, stärker in die Diskussion um pädagogische Zusammenhänge wie auch um erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu bringen. BATESON ist innerhalb der gegenwärtigen Diskussionslandschaft deshalb attraktiv, weil er kybernetische sowie informations-, kommunikations- und systemtheoretische Anschlüsse systematisch nutzt; dabei aber, jedenfalls in meiner Auslegungsperspektive, nicht der damit klassischerweise verbundenen funktionalistischen Subjekthypothese folgt, sondern mit einem Menschenbild arbeitet, das m. E. Reduktionismen entgeht und es somit für pädagogische Zusammenhänge attraktiv macht. Um die Pointe meiner Argumentation vorwegzunehmen: Eben weil BATESON, in der Optik meiner Rekonstruktion, unbewußte „Bereiche“ des Menschen einbezieht und ihnen eine zentrale Funktion beimißt, können gewisse Einseitigkeiten des empiristischen und rationalistischen lerntheoretischen Paradigmas korrigiert werden, was aus pädagogischer Sicht dringlich geboten ist.

### *1. Argumentationskontext*

Die grundsätzliche Leistung von Lerntheorien ist m. E. nicht nur darin zu sehen, Aussagen über Gesetzmäßigkeiten oder Typen menschlichen Lernens zu machen, sondern vor allem darin, Aussagen über die Beziehung des Menschen zur Welt, also über Welthaltungen und deren Veränderung zu machen. In philosophischer Terminologie kann man also sagen, daß Lerntheorien eine spezifische Explikationsebene von Subjekt-Objekt-Beziehungen darstellen. Ich denke, es ist von daher nicht zufällig, daß wir bereits in BATESONS frühen kulturanthropologischen Schriften (z. B. BATESON 1942) lerntheoretische Überlegungen finden. Die Untersuchung der Sozialorganisation anderer Kulturen führt auf die Frage, wie diese sozialen Organisationsprinzipien dort – und für BATESON heißt das auch, wie sie bei uns, in westlichen Kulturen – gelernt werden. Dabei werden üblicherweise zwischen sozialen und kognitiven Organisationsprinzipien grundlegende Analogien angenommen. Die Sichtweise des Anthropologen und Ethnologen ist deshalb interessant, weil er – nach BATESONS Auffassung – gleichsam zwischen den Kulturen steht, ja stehen muß, um nicht nach Mustern seiner eigenen Kultur fremde Kulturen zu analysieren. Solche Muster sind erst einmal Arten, die Welt aufzuordnen, also Denk- und Erfahrungsgewohnheiten im Sinne kognitiver Organisationsprinzipien.

BATESON bezeichnet diesen Sachverhalt mit dem Begriff „Interpunktionsweise“. Er versteht darunter einen bestimmten Modus der Erfahrungsstrukturierung, eine bestimmte Art, Wirklichkeit wahrzunehmen und Erfahrungen zu verarbeiten. Interpunktionsweisen seien Gewohnheiten, durch die Sinneswahrnehmung strukturiert würden. Es geht um „Gewohnheiten, den Strom der Erfahrung so zu interpunktieren, daß er die eine oder andere Art der Kohärenz annimmt“ (ebd., S. 224).

Der erste Schritt zum Erlernen von Interpunktionsweisen sei die Sortierung des Erfahrungsstromes nach Kontexten. Die Wiederholung bestimmter Kontexte gestatte Vorhersehbarkeit und damit Stabilität, einen gewissen Grad von Planung. Lernen geschehe immer in Lernkontexten, die die Lernbedingungen im weitesten Sinne definieren würden. Das lernende Subjekt wird dabei als immer schon in Interaktionen stehend begriffen. Innerhalb pädagogischer und soziologischer Diskussionszusammenhänge betrachtet, stellt sich uns diese Annahme nach den großen sozialisationstheoretischen Debatten und Konjunkturen interaktionistischer Modelle als trivial dar. Sowohl gegenüber den klassischen Schulen der psychologischen Lerntheorien als auch gegenüber den gestalt- und informationstheoretischen Ansätzen erscheint die Betonung dieser Annahme keineswegs trivial. Ja, es scheint geradezu, daß diese auch in der Pädagogik so wichtige Einsicht der interaktiven Konstitution, die grundlagentheoretisch sich etabliert hat, zu leicht etwa von jenen abgedrängt wird, die gegenwärtig der Faszination der KI – (Künstliche Intelligenz) bzw. KS – (Kognitive Simulation) Forschung erliegen. BATESON schreibt: „Wir haben es nicht mit einem hypothetischen isolierten Individuum im Kontakt mit einem unpersönlichen Strom von Ereignissen zu tun, sondern vielmehr mit realen Individuen, die komplexe emotionale Beziehungsmuster zu anderen Individuen haben“ (ebd., S. 232). Ich werde den in diesem Zitat angelegten Gedankengang, daß es sich bei interaktiven Prozessen um emotionale Beziehungsmuster handelt, weiter unten in seiner grundsätzlichen Bedeutung entfalten. Eine Interpunktionsweise von Erfahrung, die sich in sozialisatorischer Interaktion herausgebildet hat, würde dann für eine gewisse Zeit einen Rahmen bzw. eine Rahmung bilden, innerhalb dessen bzw. deren dann Lernprozesse verändert werden. BATESONS Lerntheorie beinhaltet im Kern Aussagen über Lernprozesse und Veränderungen der diesen Lernprozessen zugrunde liegenden Rahmungen.

Solche apperzeptiven Gewohnheiten, solche Interpunktionsweisen bzw. Rahmungen haben kommunikationstheoretische Implikationen, die BATESON insbesondere in seiner Arbeit „Eine Theorie des Spiels und der Phantasie“ (BATESON, 1954) erstmalig grundlegend diskutiert. Rahmungen seien nämlich metakommunikativ, insofern als sie Anweisungen dafür geben würden, die Mitteilung eben innerhalb dieses Rahmens und keines anderen zu verstehen. In der Umkehrung: „Jede metakommunikative Mitteilung definiert explizit oder implizit die Menge von Mitteilungen, über die sie kommuniziert, d.h. jede metakommunikative Mitteilung ist ein psychologischer Rahmen oder definiert einen solchen“ (ebd., S. 255). Der Rahmen bzw. die Interpunktionsweise ist also im Kommunikationsprozeß sozusagen eine Verstehensanweisung. Einen solchen Rahmen kommunikativ zur Geltung bringen zu können, ist für BATESON eine Universalie. Bei schizophrenen Krankheitsverläufen sei das Fehlen solcher metakommunikativer Rahmung zu beobachten. Die Logik therapeutischer Lernprozesse etwa bestehe darin, Rahmungen bzw. Interpunktionsweisen zu verändern<sup>3</sup> und Rahmungen als solche zu erkennen und kommunikativ zur Geltung zu bringen. Im Zuge der Beschäftigung mit psychischen Krankheitsverläufen hat BATESON in den



fünfziger und sechziger Jahren dann in einer Fülle von Arbeiten seine lerntheoretischen Annahmen in diesem Bereich weiterentwickelt und u. a. das für die Schizophrenieforschung sehr folgenreiche double-bind-Theorem aufgestellt (vgl. hierzu: BATESON 1956; 1960; 1959; 1969). Dieses Theorem, das hier nicht angemessen rekonstruiert werden kann, ist von BATESON und seinen Mitarbeitern als Resultat einer kommunikationstheoretischen Analyse von Lernebenen aufgestellt worden. Die entsprechenden Untersuchungen sind in Familien mit in der Regel einem schizophrenen Familienmitglied durchgeführt worden. BATESONS Analysen zeigen, daß das, was wir pädagogisches Handeln nennen, komplexe Interaktions- und Kommunikationsfiguren darstellt, die sich dadurch auszeichnen, daß in der Regel eine Vielzahl von Lernebenen in enger wechselseitiger Verschlingung auftritt, daß hochentwickelte Fähigkeiten der Rahmung vorhanden sind, die es erlauben, die oft unscharfen Grenzen zwischen dem Wörtlichen und dem Metaphorischen, zwischen Realität und Phantasie, zwischen Spiel und Ernst zu ziehen; die es erlauben, Humor, Ritual, Poesie etc. zu klassifizieren<sup>4</sup>. Schizophrene Kommunikation sei Resultat eines Spezialfalles von verzerrten Lernprozessen, der sich dadurch auszeichne, daß zwischen Mitteilung, Kontext, gelegentlich auch noch Metakontext einer Kommunikationssituation Inkongruenzen oder sogar manifeste Widersprüche auftauchen würden. Für meine hier verfolgten Zwecke ist es lediglich wichtig, daß BATESON in diesen Arbeiten Lernphänomene über Text-Kontext-Metakontextanalyse bearbeitet, also über die Analyse komplexer Relationsnetzwerke, deren Logik in einer Typisierung von Lernebenen besteht. Diese Art des Zugangs zu Lernphänomenen stellt ein Konzept dar, das dem interaktionellen Charakter von Lernprozessen Rechnung trägt. Die Theorie der verschiedenen Lernebenen erlaubt es, die Strukturen einer Interaktionssituation (Beispiel: der schizophrene Patient innerhalb der familialen Kommunikationsstruktur) auf unterschiedlichem Niveau zur Geltung zu bringen. Ich möchte am nächsten Schritt dieses Modell näher ausführen und die zugrunde liegende Subjekthypothese rekonstruieren.

## 2. BATESONS Lernebenenmodell und die zugrunde liegende Subjekthypothese

Die hierfür zentrale Arbeit BATESONS stammt aus dem Jahre 1964 und trägt den Titel „Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation“. Sie ist 1971 von ihm um ein Kapitel erweitert worden. BATESON unterscheidet fünf Lernebenen, wobei im Zentrum des Interesses die Lernebenen II und III stehen. Die theoretische Begründung fußt auf der logischen Typenlehre von WHITEHEAD und RUSSEL (1910–1913), die verschiedene Typisierungsebenen unterscheiden, um bestimmte Paradoxien bearbeitbar zu machen. BATESON nutzt diese Theorie für grundlegende Probleme des Lernens.

2.1. Die erste Lernebene, das *Lernen Null*, ist eine Ebene, auf der eigentlich kein Lernen im Sinne einer Verhaltensänderung vorliege. Reiz und Reaktion seien starr gekoppelt, d. h. auf einen bestimmten Reiz erfolge genau eine bestimmte Reaktion und keine andere (z. B. Reflex). Die Reaktion, also das gezeigte oder hervorgerufene Verhalten, sei nicht der Berichtigung durch Versuch und Irrtum unterworfen. Es gebe keine alternativen Reaktionen auf einen Reiz. Ebenfalls sei eine Zurücknahme der Wahl innerhalb einer unveränderten Menge von Alternativen nicht möglich (vgl. BATESON 1964/1971, S. 379).

2.2. *Lernen I* ist nach BATESON das Lernen, das überwiegend von den klassischen Lerntheorien erfaßt und beschrieben worden sei. In der Struktur könne ein hier stattfindender Lernprozeß durch die klassische Verhaltensänderung charakterisiert werden; d. h. also daß sich auf die serielle Eingabe sensomotorischer Einheiten die

Reaktion verändere. Vom Zeitpunkt  $t_1$  zum Zeitpunkt  $t_2$  verändert sich also, bei gleicher Reizeinheit, die Reaktion von  $R_1$  zu  $R_2$ . Ich habe oben ausgeführt, daß Lernen immer in Kontexten (Rahmungen, Interpunktionsweisen) stattfindet. In allen Fällen nun, in denen Lernen I abläuft, läßt sich der dazugehörige Kontext nennen. Dieser Kontext interpunktiert dann die Erfahrungsabfolge des Organismus und stellt sozusagen die Auswahlmenge der Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung. Das bedeutet, daß u. U. ein Organismus auf denselben Reiz in verschiedenen Kontexten verschieden reagiert. Das heißt: Voraussetzung ist, daß der Organismus Kontexte über Kontextmarkierungen unterscheidet. Kontextmarkierungen sind nach BATESON Informationen, deren Hauptfunktion darin besteht, Kontexte zu klassifizieren. Das gelte auch für Kontexte von Kontexten. Solche Stufungen von Kontexten beherrschen wir normalerweise im Alltagsleben problemlos. Wir benötigen hinreichend viele Informationen über solche Kontextverschachtelungen, um uns in Situationen verhalten zu können. Für BATESON ist nun entscheidend, vor allem im Zusammenhang mit dem double-bind-Theorem, daß es zwischen Kontext und Metakontext verschiedenste Relationen geben kann. Der Metakontext kann z. B. die Zeichen der Verstärkung umkehren: Was im Kontext Lob ist, kann im Metakontext Strafe werden. Oder der Metakontext kann den Modus verändern, also eine Mitteilung so umetikettieren, daß sie unter die Rubrik Humor oder Metapher fällt. Diese für den Lerner dann auftretenden Dilemmata dimensionieren den Lernprozeß auf eigentümliche Weise, so daß es zu Verzerrungen und Verschiebungen der Prozeßebenen kommen kann. Grundsätzlich wird dabei – wie oben ausgeführt – die Fähigkeit der Kontextidentifizierung und die Wiederholbarkeit der Kontexte in der sozialisatorischen Interaktion angenommen. Wiederholbarer Kontext bedeutet hierbei wohl in erster Linie, daß eine Strukturanalogie von Kontexten vorliegt. Ein Kontext stellt ja für einen Reiz eine Menge von Alternativen zur Verfügung, die jedoch geordnet sind, so daß mit einer Reaktion geantwortet werden kann; diese kann wiederum durch Rückgriff auf andere Reaktionsweisen derselben feststehenden Auswahlmenge korrigiert werden. Insofern kann BATESON zusammenfassend sagen: „Lernen I ist Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen“ (ebd.). Durch die bisher beschriebene Struktur ist Lernen für BATESON jedoch nicht hinreichend beschrieben. Insbesondere menschliches Lernen zeichne sich noch durch andere Merkmale aus.

2.3. Auf der Ebene des *Lernens II* geht es nun nicht mehr nur um die Elemente innerhalb einer feststehenden Menge, zwischen denen, je nach Priorität, gewählt werden kann (Lernebene I), sondern es geht hier um die Veränderung dieser Mengen selbst. „Lernen II ist Veränderung im Prozeß des Lernens I, z. B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird“ (ebd.). Auf dieser Ebene ändert sich also die Art und Weise, wie wir lernen: Wir lernen zu lernen. Lernen II sei der Typ, mit dem Erzieher, Eltern und Psychiater es hauptsächlich zu tun hätten<sup>5</sup>. Indem ich nun die Menge verändere, aus der ich Reaktionsmöglichkeiten auswähle, ändere ich Gewohnheiten des Verhaltens; in einigen Fällen können das auch gesellschaftlich etablierte Konventionen sein, die geändert werden. Außerdem gibt es natürlich

auch kollektive Lernprozesse auf der Ebene II. Gewohnheiten sind ja, das kann an dieser Stelle zu dem oben Gesagten präzisierend hinzugefügt werden, Präferenzen der Auswahlmenge bzw. Präferenzen der Wahl innerhalb einer Menge. Gewohnheiten bilden sich deshalb aus, strikt lerntheoretisch formuliert, um das erforderliche Ausmaß an Versuch und Irrtum bei der Lösung eines Problems zu reduzieren. Insofern sind Gewohnheiten verhaltensstabilisierende Annahmen oder Prämissen, die, wenn sie etabliert sind, zunehmend unbewußt werden, aber ein rigides Steuerungspotential entfalten. Sie beinhalten ein Trägheitsmoment, sind sozusagen, wie BATESON sich ausdrückt, „hart programmiert“<sup>6</sup>.

An dieser Stelle kann nun die Subjekthypothese, mit der BATESON arbeitet, im ersten Schritt behandelt werden. Lernen II bestimme nämlich einen Großteil unseres zwischenmenschlichen Verhaltens; anders formuliert: ein Großteil des Beziehungsverhaltens werde durch Lernen II erworben. BATESON schließt sich dabei der FREUDSCHEN Auffassung an, daß (a) ein Großteil dieses Beziehungsverhaltens aus der frühen Kindheit stamme und (b) überwiegend unbewußt sei. BATESON nimmt verschiedene Dimensionen des Unbewußten an. Zum einen sei der Bereich der Gewohnheiten des Handelns, der Wahrnehmung und des Denkens zu nennen. Auf unbewußten Gewohnheiten beruht ja z. B. jegliche Routine (z. B. Autofahren). Zum anderen beinhalte das Unbewußte alles jenes, was bei FREUD unter dem Begriff *Primärprozeß* zusammengefaßt ist. Schließlich beinhalte das Unbewußte, wiederum wie bei FREUD, Verdrängungsergebnisse, also abgedrängte schmerzvolle, angstbesetzte Erinnerungen, die über Gegenbesetzungen in dieser Zone gehalten werden. Für BATESON liegt nun das, was es in Lernprozessen verstärkt zu mobilisieren gilt, um rationalistischen Verkürzungen zu entgehen, im Primärprozeßhaften. Bewußte Prozesse würden einen ziemlich kleinen Ausschnitt dessen darstellen, was als geistiger Prozeß thematisiert werden könne. Das lernende Subjekt wird also bei BATESON nicht nur als rationales Informationsverarbeitungssystem gefaßt, sondern der Schwerpunkt wird bei ihm auf unbewußte, primärprozeßhafte, nicht-rationale Strukturen gelegt. Hier ist für ihn das eigentliche Zentrum menschlicher Produktivität und Innovation angesiedelt und nicht in rationalen Bereichen. Insofern greife eine Lerntheorie, die diese unbewußten Dimensionen nicht mit berücksichtige, auch entschieden zu kurz. Eine ausschließlich rationalistische Lerntheorie führe zu egologischen Verkürzungen des Verständnisses menschlichen Lernens. Genau an diesem Punkt überwindet BATESON die klassischen Positionen des empiristischen wie auch des rationalistischen lerntheoretischen Paradigmas. Ich rekonstruiere BATESONS Lerntheorie jetzt noch ein Stück weiter und werde dann in einem zweiten Schritt diese hier angedeutete Subjekthypothese wieder aufnehmen.

Indem durch Lernen II die Interpunktionsprinzipien gelernt werden, werden nach BATESON die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung gelernt. Solche Prinzipien könnten nun weder wahr noch falsch sein. Es sei nicht möglich, sie unmittelbar an der Wirklichkeit zu überprüfen. „Es ist wie bei einem Bild, das man in einem Tintenklecks sieht; ihm kommt weder Richtigkeit noch Unrichtigkeit zu. Es ist nur eine Weise, den Tintenklecks zu sehen“ (ebd., S. 388). Ich finde, daß BATESONS Argumentation in diesem Punkt an Überlegungen erinnert, die in ethnomethodologischen Zusammenhängen angestellt wurden. MEHAN und WOOD (1976) sprechen etwa von der „Realität als reflexive(r) Aktivität“. Sie meinen damit, daß der

unkorrigierbare Glaube an das Orakel bei den Aszande, einem Volksstamm in Afrika, mit jedweder wahrnehmbaren Sachlage kompatibel und von daher falsifikationsresistent sei. „Hilfskonstruktionen des Glaubens“ (MEHAN/WOOD 1976, S. 31) würden herangezogen (z. B.: die Götter wollen uns bestrafen), wenn für westliche Augen ein Widerspruch zwischen dem eingetretenen Ereignis und der Orakelverkündung sich zeige. Für die Aszande gebe es aber solche Widersprüche nicht in der Form, daß die Vermutung entstehen könnte, das Orakel habe sich geirrt. Die Hilfskonstruktionen würden zur Bestätigung des unkorrigierbaren Glaubens führen. Die Pointe in diesem ethnomethodologischen Diskussionszusammenhang besteht nun gerade darin, daß diese Reflexivität der Ereignisse, die letzten Endes die Gültigkeit des Wissens (Glaubens) nur bestätige, auch für grundlegende Wissensbestände der westlichen Wissenschaft wie auch des alltäglichen Denkens gelte. BATESON erklärt diesen Sachverhalt so, daß die Interpunktionsmodi nicht vom selben logischen Typ seien wie die materiellen Lebensstatsachen; folglich könnten jene nicht durch diese widerlegt werden. Wenn zweckrationales Denken in bestimmten Fällen nicht funktioniere, würden wir ja auch nicht dazu neigen, das zweckrationale Denken aufzugeben. Wenn also die positive Verstärkung ausbleibe, werde dadurch das Zweckdenken nicht negiert. Wie im eben beschriebenen ethnomethodologischen Zusammenhang berichtet, sieht BATESON also ebenfalls den Charakter der Interpunktionsmodi darin, sich selbst zu bestätigen (vgl. BATESON 1964/1971, S. 388f.). Daher werde der Interpunktionsmodus, der ja zu großen Teilen in der frühen Kindheit erworben sei, durch den jeweils aktuellen Kontext nur unwesentlich modifiziert.

„Kurz gesagt, dieses selbstbestätigende Charakteristikum des Inhalts von Lernen II hat die Auswirkung, daß solches Lernen fast unauslöschlich ist. Es folgt, daß Lernen II, wie es in der Kindheit erworben wird, sich tendenziell im ganzen Leben durchhält. Umgekehrt müssen wir damit rechnen, daß viele der wichtigen Charakteristika der Interpunktion von Erwachsenen ihre Wurzeln in der frühen Kindheit haben. Im Hinblick auf die Unbewußtheit dieser Interpunktionsgewohnheiten beobachten wir, daß das ‚Unbewußte‘ nicht nur unterdrücktes Material, sondern auch die meisten Prozesse und Gewohnheiten der Gestaltwahrnehmung einschließt“ (ebd., S. 389).

Wenn aufgrund des dargelegten Sachverhaltes Lernprozesse auf dieser Ebene auch schwierig sind, sind sie doch möglich. Solche Lernprozesse zu ermöglichen, ist das tägliche Brot von Erziehern und Therapeuten. Es werden Gewohnheiten geändert, doch wird eine bestehende Gewohnheit verändert, dann ist diese geänderte die neue. Anders formuliert: Eine Prämisse der Weltaufforderung bzw. der Erfahrungsverarbeitung wird durch eine andere ersetzt, die dann dominant wird und für die dann der Selbstbestätigungscharakter wiederum gilt.

2.4. Während Lernen II schwierig, aber möglich ist, beschreibt *Lernen III* eine Lernebene, die noch schwieriger und nur in wenigen Fällen erreichbar ist. Gemäß der Typenlehre von RUSSEL und WHITEHEAD wird diese Lernebene von BATESON formal wie folgt eingeführt: „Lernen III ist Veränderung im Prozeß des Lernens II, z. B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird“ (ebd., S. 379). Auf dieser Lernebene steht dem Subjekt nicht *eine* Auswahlmenge zur Verfügung, hat das Subjekt also nicht nur *eine* situativ aktualisierte Gewohnheit der Weltaufordnung, sondern *mehrere*. Das bedeutet, den selbstbestätigenden Charakter der Prämissen zur Disposition zu

stellen, das bedeutet, Gewohnheiten nicht zur Gewohnheit im konventionellen Sinn werden zu lassen, sondern bewußt als eine Weise der Weltaufordnung unter anderen möglichen zu sehen und zu nutzen. Auf dieser Ebene lerne das Subjekt etwas über den Vorgang des Wechsels von einer Rahmung (Auswahlmenge) zur anderen. Der Lernvorgang beziehe sich jeweils auf die den Mengen zugrunde liegenden Prämissen. „Das Lernen III wird aber diese ungeprüften Prämissen in Frage stellen und der Veränderung aussetzen“ (ebd., S. 392). Während es also auf der Lernstufe II darum ging, neue Gewohnheiten zu bilden, d. h. von einer Gewohnheit A zu einer neuen B überzugehen, geht es hier darum, überhaupt zu lernen, Gewohnheiten zu bilden, d. h. die Fähigkeit oder Bereitwilligkeit zu flexibilisieren, verschiedene Gewohnheiten übernehmen zu können. Durch Lernen III werde somit eine größere Flexibilität bei den Voraussetzungen (Gewohnheiten) erreicht, die durch den Prozeß des Lernens II erworben wurden. Durch Lernprozesse der Ebene III werde Freiheit von den Gewohnheiten der Ebene II erreicht.

In einer zweiten Annäherung soll nun BATESONS Subjekthypothese, sollen seine Annahmen bezüglich der Charakteristika menschlicher Subjektivität weiter herausgearbeitet werden. Während Subjektivität auf der Ebene II durchaus als bewußtseinszentriert und egologisch zur Geltung kam, kommt nach BATESON auf der Ebene III ein stärker den Strukturen ökologischer Kreisläufe angepaßtes Subjekt zum Zuge. Ab Mitte der sechziger Jahre hat BATESON unter verstärkter Zuhilfenahme von kybernetischen und systemtheoretischen Denkmodellen diesen Gedanken immer wieder aufgenommen. Es ist zu prüfen, ob diese späte Auffassung BATESONS eine Einschränkung meiner Leseart bewirken kann, zumal er gelegentlich (z. B. BATESON 1970b) explizit informationstheoretische Annahmen dann macht, wenn er über Subjektivität spricht. Leicht kann dann der Eindruck entstehen, er nehme die Auflösung von Subjektivität als Ziel des Lernens auf der Ebene III an, indem er das Subjekt als Funktionsstelle in ein Gesamtsystem, das er als ökologischen Regelkreis sieht, integrieren will:

„Ich‘ bin meine Gewohnheiten, im Kontext zu handeln und die Kontexte zu gestalten und wahrzunehmen, in denen ich handle. Individualität ist ein Resultat oder eine Ansammlung aus Lernen II. In dem Maße, wie ein Mensch Lernen III erreicht und es lernt, im Rahmen der Kontexte von Kontexten wahrzunehmen und zu handeln, wird sein ‚Selbst‘ eine Art Irrelevanz annehmen. Der Begriff ‚Selbst‘ wird nicht mehr als ein zentrales Argument in der Interpunktion der Erfahrung fungieren“ (BATESON 1964/1971, S. 393).

Das Entscheidende ist m. E., daß man zwischen Individualität und Subjektivität deutlich in der Interpretation unterscheiden muß. BATESON versteht die Konstituierung von Subjektivität auf der Lernebene III gerade als Überwindung einer egologischen, bewußtseinszentrierten Haltung, die er als Individualität bezeichnet. Individualität und Selbst sind Begriffe, die eine Entwicklungsrichtung beschreiben, die eine Desintegration aus dialektischen Verbindungen des Teiles mit dem Ganzen bezeichnen. Die Negativität von Subjektivität kann sich aber nur entfalten innerhalb dialektischer Bezüge und nicht im Auseinanderdriften von sich wechselseitig konstituierenden Elementen. HEGEL hat bekanntlich in seiner Anthropologie den Sachverhalt der Desintegration aus dialektischen Vermittlungszusammenhängen auf somatischer, seelischer oder geistiger Ebene als *Krankheit* bezeichnet. In seinen Schriften ab ca. 1969 hat BATESON verstärkt der modernen Gesellschaft Krankheit und Selbstzerstörung diagnostiziert, deren Kern er im egologischen, rationalitäts-

zentrierten Menschenbild sieht. In der kleinen Arbeit „Krankheiten der Erkenntnistheorie“ aus dem Jahre 1969 heißt es im Zusammenhang mit der Aufzählung von Bedrohungen für die Gattung Mensch: „Ich glaube, daß diese massierte Ansammlung von Bedrohungen für den Menschen und seine ökologischen Systeme aus Irrtümern in unseren Denkgewohnheiten auf tiefen und teilweise unbewußten Ebenen hervorgeht“ (BATESON 1969b, S. 626). Dieses Zitat macht auch deutlich, in welche Richtung BATESON denkt. Je stärker Gesellschaften sich durch einen Komplexitätszuwachs auszeichnen, desto mehr sind höherstufige Lernebenen gefordert. An dieser Stelle wären auch interessante Parallelen zum Lernbericht des CLUB OF ROME (1979) zu ziehen. Beide Denkrichtungen konvergieren gerade in der Forderung eines höherstufigen Lernens. Lernen II vereinfacht das Universum, macht es sich über singuläre Gewohnheiten, Aufordnungsprinzipien zu eigen. Wenn die Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse ansteigt, muß das Subjekt auch in die Lage versetzt werden, eine Pluralität von Orientierungen und Modi der Weltaufordnung konsequent zu entwickeln. Eine neue, positive Grundsicht von Pluralität ermöglicht das Freiwerden einer Vielzahl eigenständiger und heteromorpher Lebens-, Wissens- und Handlungsformen, die von der Einheitsvision Abschied nehmen. Nur höherstufig aggregierte Muster ermöglichen solch einen spielerischen, und das heißt flexiblen Umgang mit hohen Komplexitätsniveaus von Welt. Multidimensionierungen von Sinn können entfaltet werden, Modalisierungsprozesse (vgl. KOKEMOHR 1985) können einsetzen. Ein konstruktives Umgehen mit Widersprüchen der Lernebene II wird möglich.

Man kann in einem weiteren Anlauf plausibel machen, was BATESON mit der Lernstufe III im Auge hat, wenn man außerhalb kybernetischer, systemtheoretischer oder lerntheoretischer Überlegungen nach Analogien sucht. Wenn BATESON sagt, daß das Selbst nicht mehr die entscheidende Rolle in der Interpunktion der Erfahrung spiele, bedeutet das ja auch, daß hier ein Selbstbezug vorliegt, der nicht mehr ausschließlich durch Zweckrationalität gekennzeichnet ist, sondern gerade durch jene Bereiche, die im Subjekt unbewußt sind. Ich habe schon ausgeführt, daß BATESON ausdrücklich die FREUDSCHE Auffassung teilt, daß das Bewußtsein nur einen geringen Teil des Subjektes darstelle. Bewußtsein ist für ihn, ebenfalls im Sinne von FREUDS Auffassung des Sekundärprozesses, durch Zweckrationalität gekennzeichnet. Es kommt nach BATESON darauf an, die Ebene zweckrationaler Orientierungen im positiven Sinn, nicht in regressiver Haltung, zu überwinden, denn das Machtpotential bewußter Zwecksetzung sei durch technologische Entwicklung so gesteigert worden, daß es zum Gefahrenpotential werde. „Bewußte Zwecksetzung hat nun die Macht, das Gleichgewicht des Körpers, der Gesellschaft und der biologischen Welt um uns herum über den Haufen zu werfen. Eine Krankheit – ein Verlust des Gleichgewichts – kündigt sich drohend an“ (BATESON 1968b, S. 559). Im Gegenzug hierzu müsse man sich klarmachen, daß wir „keineswegs die Kapitäne unserer Seele“ (ebd., S. 564) seien. An anderer Stelle spricht BATESON auch von den „Krankheiten der bewußten Zwecksetzung“ (ebd.). Das Bewußtsein sei eben nicht der Stoff, aus dem das Subjekt gemacht sei, sondern allenfalls Fetzen davon. Aktivitäten, in die der Mensch als Ganzes einbezogen sei, sind für ihn Träume, künstlerische Produktivität, Wahrnehmung von Kunst, Dichtung und auch „das Beste der Religion“ (ebd.). Nun kann man sich erinnern, um die versprochene Analogie zu nennen, daß in KANTS autonomieästhetischer

Konzeption des Genies ähnliche Überlegungen angestellt werden. Der nicht zweckhaft durch Verstandesbegriffe geregelte Erkenntnisbezug des Genies konkretisiere sich, so der KANTSCHEN Gedanke, im Kunstwerk als Freiheit. Freiheit heißt hier auch Freiheit von einengenden Regeln und Freiheit für Originalität. Nur durch diese Regeltranszendenz kann Vieldeutigkeit und Vielschichtigkeit realisiert werden. Hier wird nicht unter Begriffe subsumiert, sondern ein Reflexionskontinuum eröffnet. Kreatives Vermögen ist für KANT durch den Geist gebildete Einheit der Gemütskräfte. Die Inhalte der Erfahrungswelt werden, so könnte man vielleicht sagen, nach einem anderen Modus verarbeitet als nach dem des kategorialen Lernens<sup>7</sup>. Dadurch kann das durch die kategoriale Zurichtung Verlorengegangene, quasi Nichtidentische in das Spiel künstlerischer Produktivität einbezogen werden. Es gilt hier nicht Subsumtions-, sondern Koordinations- und Vernetzungslogik, die größere Spielräume tentativer Wirklichkeitsauslegung gestatten. Das Durchbrechen von kategorialen Mustern bedingt eine Neuinterpretation von Wirklichkeit (siehe auch DODE 1985, S. 78).

Die Analogie zwischen der KANTSCHEN Genieästhetik und BATESONS Lernebene III müßte man en detail prüfen. Für mich hat dieser Hinweis nur die Funktion, etwas Plausibilität für BATESONS Überlegungen einzuwerben. Deutlich ist auch, daß, falls die Analogie wirklich stichhaltig wäre, sie nur einen Aspekt, allerdings den entscheidenden, dessen abdeckt, was auf der Lernebene III als Lernprozeß thematisiert wird. Für das, was ich rationalistische Verkürzung nenne, verwendet BATESON ein schönes Bild: das unbewaffnete bzw. entwaffnete Bewußtsein. Ein solches sei entwaffnet worden, indem die Dimension des Unbewußten und dessen direkte Manifestationen im Leben, nämlich Traum, Phantasie, Kunst etc., aus der Betrachtungsweise ausgeklammert würden. Ein solches entwaffnetes bzw. unbewaffnetes Bewußtsein sei eine Entstellung und Verzerrung dessen, was Subjekt genannt werden könne (vgl. BATESON 1967, S. 203). Für BATESON steht fest, „daß eine bloß zweckorientierte Rationalität, die ohne Rücksicht auf Phänomene wie Kunst, Religion, Traum und ähnliches verfährt, notwendig pathogen und lebenszerstörend ist“ (ebd., S. 204).

Die Dimension, die durch Lernen III systematisch eröffnet werden könnte, ist die des Metaphorischen, des Unbestimmten, der Modalisierungen (wie KOKEMOHR 1985 sie versteht). Hier liegen die entscheidenden Lernpotentiale, die als Korrektiv gegenüber dem Zwecksetzungsimperialismus instrumenteller Vernunft mobilisiert werden können und die aus pädagogischer Sicht m.E. aktiviert werden müßten. Wenn BATESON recht hat, daß sich das Machtverhältnis zwischen zwecksetzendem Bewußtsein und Umgebung in den letzten einhundert Jahren rapide verändert hat (BATESON 1968a, S. 573), so daß Selbstzerstörung droht; und wenn ich weiterhin mit meiner unausgesprochenen These der Einleitung recht habe, daß sowohl klassische Lerntheorien wie auch Lerntheorien, die dem Informationsverarbeitungsmodell folgen (also auch Forschungen zur Künstlichen Intelligenz und zur Kognitiven Simulation) eine bewußtseinszentrierte Struktur aufweisen, dann sehe ich für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge die Chance und die Notwendigkeit der Gegensteuerung. Die Chance liegt darin, jenes immer wieder kritisch zur Geltung zu bringen, was bewußtseinszentrierte Modelle ausklammern. So wäre es für die Erziehungswissenschaft ein Kompliment, wenn sie als Teil der Geisteswissenschaft folgende Aussage BATESONS auf sich beziehen könnte: „Die Künste, Dichtung, Musik und die Geisteswissenschaften sind gleichermaßen Bereiche, in denen mehr vom Geist aktiv ist, als bloßes Bewußtsein zugestehen würde“ (ebd., S. 574f.). Dabei ist man m.E. überhaupt nicht auf die FREUDSCHE Linie festgelegt,

auch phänomenologische Ansätze sind praktikabel, wie etwa DREYFUS 1985 als Kontrapunkt zur Künstlichen-Intelligenz-Forschung oder LIPPITZ/MEYER-DRAWE 1982 (bzw. MEYER-DRAWE 1982) für pädagogische Zusammenhänge gezeigt haben. Des weiteren wären auch existentialistische Ansätze (vgl. MAROTZKI 1987) neu unter dieser Perspektive zu überprüfen.

2.5. Die Logik der Lernebenen 0 bis III kann auch so gesehen werden, daß von Ebene zu Ebene die Flexibilität des Subjektes, mit immer komplexer aggregierten Informationseinheiten umzugehen, steigt (vgl. zur kybernetischen Logik von Flexibilität eines Systems: BATESON 1970a). Da BATESON der Typenlehre von RUSSEL und WHITEHEAD folgt, kann er formal eine nächste Lernebene ableiten, nämlich *Lernen IV*. Über dieses Lernen sagt er: „Lernen IV wäre Veränderung im Lernen III, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebendigen Organismus auf dieser Erde vor. Der Evolutionsprozeß hat jedoch Organismen hervorgebracht, deren Ontogenese sie zum Lernen III bringt“ (BATESON 1964/1971, S. 379).

### 3. Schlußbemerkung

Abschließend möchte ich einige Bemerkungen zum möglichen Ertrag einer solchen lerntheoretischen Konzeption machen.

(1) Im wesentlichen sehe ich in der Subjekthypothese, mit der BATESON arbeitet, eine heilsame Korrektur empiristischer und rationalistischer Paradigmata dahingehend, daß der ganze Mensch als Lerner auftritt und nicht nur der Mensch als kognitiver Apparat. Von dieser Position aus wäre dann eine Reinterpretation personalistischer Ansätze, vor allem wohl solcher der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, möglich, die eigentlich schon immer gegen rationalistische Verkürzungen Front gemacht und den ganzen Menschen, also vor allem auch mit seiner psychischen Struktur, systematisch in das Zentrum des pädagogischen Bezuges gestellt haben. Zweierlei ist dabei jedoch zu bedenken: Zum *einen* ist natürlich klar, daß die Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik keine Lerntheoretiker (im heutigen Sinne) waren. Das schließt allerdings nicht aus, daß eine Reinterpretation solcher traditioneller Positionen nicht wirksame und heilsame Korrekturen gegenüber Verkürzungen moderner Theorien erbringen könnte.

Zum *anderen* ergeben sich natürlich – bei aller Gemeinsamkeit – auch Unterschiede in den zugrunde liegenden Subjekthypothesen. Ein zentraler Unterschied liegt m. E. darin, daß BATESON den Menschen nach einem dezidiert nicht-teleologischen Modell denkt. Es gibt bei BATESON nicht den Gedanken einer Entelechie, der ja in der Regel mit einer teleologischen Denkweise eng verknüpft ist. Es gibt auch explizit auf ontogenetischer Ebene nicht den Gedanken einer Entwicklungslogik. Insofern ist es etwas irreführend, daß BATESON selbst von einer Lernstufenhierarchie spricht. Diese Sprechweise legt die Vermutung nahe, es handele sich um ein Stufenmodell. Lernen würde dann als ein gestufter Prozeß mit irreversiblen Charakter der Stufen verstanden werden. Alle Einwände, die in Diskussionen über entwicklungslogische Ansätze entwickelt worden sind (z. B. PIAGET, KOHLBERG), würden dann auch gegen BATESON gerichtet werden können. Ein solches Stufenmodell, das ich ein



*diachrones* nennen möchte, liegt hier jedoch nicht vor. Vielmehr wäre von einem *synchronen* Ebenenmodell zu sprechen, das nicht-hierarchischen Charakter aufweist. Eine Situation kann sich gerade dadurch auszeichnen, daß Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen synchron ablaufen. Andererseits können sich Situationen auch dadurch unterscheiden, daß in ihnen auf verschiedenen Lernstufen reagiert werden kann. So reicht es in bestimmten Situationen völlig hin, auf der Lernebene I zu verbleiben (z. B. Routinesituationen), während in einer anderen Situation (z. B. Verlust des Ehepartners) diese Lernebene keine langfristig angemessene Form der Reaktion darstellen wird, so daß das Ereignis verarbeitet werden kann. Durchaus im Sinne von HERMANN GIESECKE, der die These vertritt, daß Pädagogen professionelle Lernhelfer seien, kann man sagen, daß pädagogisches Handeln das Ziel habe, Menschen Lernen zu ermöglichen (vgl. GIESECKE 1987, S. 25). Im Sinne BATESONS kann diese Aussage dahingehend präzisiert werden, daß pädagogisches Handeln darauf gerichtet ist, den einzelnen Menschen in die Lage zu versetzen, prinzipiell Lernprozesse auf der Lernebene II (möglichst auf der Lernebene III) prozedieren zu können, denn das sind die Ebenen, auf denen in der Regel pädagogisch relevante Lernprozesse im menschlichen Bereich ablaufen. Gegenüber GIESECKE gibt es jedoch eine entscheidende Differenz. GIESECKE geht nämlich davon aus, daß der Mensch nur partikulär, eben nur insofern er ein lernendes Wesen sei, dem Pädagogen in den Blick komme. Pädagogisch zu inszenierendes Lernen ist für ihn nur als „kognitives, über Verstand, Denken und Bewußtsein laufendes Lernen“ (ebd., S. 23) denkbar und sinnvoll. BATESON dagegen zielt systematisch mit seiner Fassung des Lernbegriffs auf die Ganzheit des Menschen und macht dafür, wie ich oben ausgeführt habe, ökologische, kybernetische und systemtheoretische Gründe geltend.

(2) Der Vorschlag ist nicht neu, in das Zentrum pädagogischen Handelns wie auch systematischer erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung den Lernbegriff zu setzen. Neben GIESECKE hat ja bekanntlich auch THEODOR SCHULZE sich wiederholt dafür ausgesprochen. Zum 100. Geburtstag HERMAN NOHLS schreibt er: „Eine tragfähige Autonomie der Pädagogik läßt sich meines Erachtens erst dann erreichen, wenn es uns gelingt, die Einsicht in pädagogisches Handeln (Erziehung) von der Einsicht in den Prozeß, auf den es gerichtet ist (Lernen), hinreichend zu unterscheiden und den Tatbestand des Lernens in einem umfassenden, über Erziehung weit hinausgehenden, auch die Entwicklung der Gesellschaft einschließenden Sinne zur Basis pädagogischer Erkenntnis zu machen“ (SCHULZE 1979, S. 550). Damit soll nicht behauptet werden, daß eine bestimmte lerntheoretische Fassung und die damit verknüpfte Subjekthypothese eine Theorie der Erziehung, eine Theorie der Bildung oder eine Theorie pädagogischer Institutionen ersetzen könnte oder sollte; aber es wird wohl behauptet, daß lerntheoretische Annahmen (explizit oder implizit) sowie Annahmen über menschliche Subjektivität den genannten Theorien zugrunde liegen. Auch wenn anderenorts (vgl. z. B. HANSMANN/MAROTZKI 1988) versucht wird, den Bildungsbegriff angesichts gegenwärtiger gesellschaftlicher Bedingungen neu zu konzeptualisieren, so heißt das doch immer, daß solche Konzeptualisierungen auf der Basis bestimmter Annahmen über Lernen und Subjektivität geschehen.

Die Notwendigkeit dafür, daß sowohl pädagogisches Handeln als auch systematische erziehungswissenschaftliche Theoriebildung sich vermehrt auf das Lernphäno-

men konzentrieren sollten, wie ich es in diesen beiden Punkten angesprochen habe, sehe ich in gesellschaftlichen Umstrukturierungen der letzten Jahrzehnte. Sehr erhellend waren für mich die Untersuchungen von ULRICH BECK (1983; 1986), der in soziologischer Perspektive von einem gegenwärtigen Individualisierungsschub redet:

„Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiell entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab und die Anteile der entscheidungs-offenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu. Individualisierung von Lebensläufen heißt also hier, daß Biographien ‚selbstreflexiv‘ werden: sozial vorgegebene Biographie wird in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, daß der einzelne selbst zum ‚Gestalter seines eigenen Lebens‘ wird, und damit auch zum ‚Auslöfler der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat‘“ (BECK 1983, S. 58; vgl. auch ZIEHE/STUBENRAUCH 1982, S. 32).

BECK weist in diesem Zusammenhang auf die pädagogische Komponente dieses Sachverhaltes hin, indem er sich auf MACKLIN (1981) bezieht. MACKLIN fordert eine „education for choice“. Je mehr die gesellschaftliche Komplexität anwachse, desto mehr müsse der einzelne in die Lage versetzt werden, zwischen Möglichkeiten (d. h. auch Lebensstilen und Familienformen) zu wählen; mit anderen Worten: desto größer wird der Entscheidungsdruck, dem der einzelne sich ausgesetzt sieht. Im Zuge von wachsenden Individualisierungsprozessen, so argumentiert BECK, muß der einzelne somit die Fähigkeit, Komplexität zu verarbeiten, verbinden mit der Fähigkeit, die eigenen Lernvoraussetzungen zu verändern und über sie als veränderbare zu verfügen. Die Enttraditionalisierungstendenzen der letzten Jahrzehnte hätten ein Lernpotential freigesetzt, „dessen historische Wirkung (z. B. auch auf Erziehungsverhältnisse und Geschlechterbeziehungen) man mit Spannung erwarten kann“ (BECK 1983, S. 66). Ich sehe in diesen soziologischen Resultaten ULRICH BECKs eine Bekräftigung und Bestätigung meines Vorschlages, lerntheoretische Überlegungen stärker in das Zentrum pädagogischen Handelns wie auch systematischer Erziehungswissenschaft zu rücken. BATESONS Konzept scheint mir geeignet zu sein, hier innovative Impulse zu geben.

### *Anmerkungen*

- 1 Bei JOHN STUART MILL läßt sich diese Behauptung und damit die Einreihung in die genannte Traditionslinie zumindest für sein Hauptwerk „System der deduktiven und induktiven Logik“ aus dem Jahre 1843 rechtfertigen (vgl. MILL <sup>2</sup>1884–1886: insbesondere das VI. Buch)
- 2 Dieser Paradigmawechsel ist nicht nur in der Lerntheorie nachweisbar, sondern wird z. B. auch für die Entwicklungspsychologie konstatiert (vgl. OERTER/MONTADA 1982, S. 82).
- 3 „Die Tatsache, daß Psychotherapie auf der Manipulation von Rahmen beruht, folgt daraus, daß Therapie ein Versuch ist, die metakommunikativen Gewohnheiten des Patienten zu verändern. Vor der Therapie denkt und handelt der Patient im Sinne einer bestimmten Menge von Regeln für das Machen und Verstehen von Mitteilungen. Nach erfolgreicher Therapie operiert er mit Hilfe einer anderen Menge solcher Regeln. (Regeln dieser Art sind im allgemeinen sowohl vorher als auch nachher unsprachlich und unbewußt.) Es folgt, daß im Prozeß der Therapie eine Kommunikation auf einer Ebene

- stattgefunden haben muß, die diesen Regeln nachgeordnet (meta) ist. Es muß zu einer Kommunikation über eine Veränderung der Regeln gekommen sein“ (BATESON 1954, S. 259).
- 4 Die Fähigkeit der Unterscheidung verschiedener Kommunikationsmodi anhand von Kontexten ist nach BATESON Indikator für Ich-Funktionen. „Ich definiere hier Ich-Schwäche als Schwierigkeit, diejenigen Signale zu identifizieren und zu interpretieren, die dem Individuum anzeigen sollen, zu welcher Mitteilungsart eine Mitteilung gehört“ (BATESON 1955, S. 262).
  - 5 „Alle, die über die Prozesse nachdenken, die den Charakter des Individuums oder die Veränderungsprozesse in menschlichen (oder tierischen) Beziehungen bestimmen, müssen in ihrem Denken eine Vielfalt von Annahmen über das Lernen II anwenden“ (BATESON 1964/1971, S. 384).
  - 6 „Die Ökonomie besteht genau darin, die Prämissen der Gewohnheit nicht jedesmal neu zu überprüfen oder wiederzuentdecken, wenn die Gewohnheit ins Spiel kommt. Wir können sagen, daß diese Prämissen teilweise ‚unbewußt‘ sind oder – wenn Sie so wollen – daß eine Gewohnheit entwickelt wird, sie nicht zu überprüfen“ (BATESON 1969, S. 357).
  - 7 Vgl. zum kategorialen Lernen die Fassung dieses Begriffes bei R. KOKEMOHR 1985.

## Literatur

- AEBLI, H.: Einführung (1983). In: BOWER, G. H./HILGARD, E. R.: Theorie des Lernens I. Stuttgart 1983.
- BATESON, G.: Sozialplanung und der Begriff des Deuterolernens (1942). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Eine Theorie des Spiels und der Phantasie (1954). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Epidemiologie der Schizophrenie (1955). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Vorstudien zu einer Theorie der Schizophrenie (1956). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Minimalforderungen für eine Theorie der Schizophrenie (1959). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Die Gruppendynamik der Schizophrenie (1960). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation (1964/1971). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Stil, Grazie und Information in der primitiven Kunst (1967). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Auswirkungen bewußter Zwecksetzungen auf die menschliche Anpassung (1968a). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Bewußte Zwecksetzung versus Natur (1968b). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Double bind (1969a). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Krankheiten der Erkenntnistheorie (1969b). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Ökologie und Flexibilität in urbaner Zivilisation (1970a). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Form, Substanz und Differenz (1970b). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Die Wurzeln ökologischer Krisen (1970c). In: BATESON 1981.
- BATESON, G.: Ökologie des Geistes (1981). Frankfurt a. M. 1983.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt. Sonderband 2.) Göttingen 1983, S. 35–74.
- BECK, U.: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BOWER, G. H./HILGARD, E. R.: Theorie des Lernens I. Stuttgart 1983.
- BOWER, G. H./HILGARD, E. R.: Theorie des Lernens II. Stuttgart 1984.

- CLUB OF ROME: Bericht für die achtziger Jahre – Zukunftschance Lernen. Hrsg. von AURELIO PECCEI. Wien/Zürich/Innsbruck 1979.
- DODE, R.-E.: Ästhetik als Vernunftkritik. Frankfurt a.M./Bern/New York 1985.
- DREYFUS, H. L.: Die Grenzen künstlicher Intelligenz. Königstein/Ts. 1985.
- GIESECKE, H.: Pädagogik als Beruf. Weinheim/München 1987.
- HANSMANN, O./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988.
- HILGARD, E. R./MARQUIS, D. G.: Conditioning and Learning. New York: Appleton Century Co. 1940.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe (hrsg. von W. WEISCHDEL) Bd. III und IV. Frankfurt a.M. 1977.
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe (hrsg. von W. WEISCHDEL) Bd. X. Frankfurt a.M. 1977.
- KOKEMOHR, R.: Modalisierung und Validierung in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt a.M./Bern/New York 1985.
- LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein/Ts. 1982.
- MACKLIN, E. D.: Education for Choice. In: Family Relations 30 (1981), H. 4, S. 567–577.
- MAROTZKI, W.: Sartres Konzept einer existenzialistischen Psychoanalyse – Zum Problem pädagogischen Wissens. In: Daseinsanalyse (1987), H. 4, S. 262–264.
- MAROTZKI, W.: Lernstrukturen in Prozessen der Biographisierung. In: KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien I. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- KOKEMOHR, R./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studenteniographien I. Frankfurt a.M./Bern/New York 1988.
- MEHAN, H./WOOD, H.: Fünf Merkmale der Realität (1976). In: WEINGARTEN, E./SACK, F./SCHENKEIN, J. (Hrsg.): Ethnomethodologie. Frankfurt a.M. 1979.
- MEYER-DRAWE, K.: Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahresschrift für wiss. Pädagogik (1982), H. 4, S. 510–524.
- MILL, J. S.: System der deduktiven und induktiven Logik. Bd. 1–3. Leipzig 1884–1886.
- OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München/Wien/Baltimore 1982.
- PORTELE, G.: Habitus und Lernen. In: Neue Sammlung (1985), H. 3, S. 298–313.
- SCHULZE, T.: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“ In: Neue Sammlung (1979), H. 6, S. 542–564.
- WHITEHEAD, A. N./RUSSELL, B.: Principia Mathematica. 3 Bde. Cambridge: University Press 1910–1913.
- ZIEHE, T./STUBENRAUCH, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982.

#### *Abstract*

*Some Remarks Concerning the Connection Between Process of Learning and Supposition of Subjectivity at the Example of GREGORY BATESON*

In the present article the author intends to reconstruct and discuss GREGORY BATESON'S concept of learning in two ways. On the one hand a suggestion is made to specify the supposition of subjectivity on which the concept of learning is based. On the other hand some corrections, concerning both the traditional concepts of learning and the construction of a theory of education, are discussed.

#### *Anschrift des Autors:*

Dr. Winfried Marotzki, Lockkoppel 7, 2000 Hamburg 65.